

CURSO DE PEDAGOGIA: A “BOLA DA VEZ” UMA REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Ana Maria Falsarella

Universidade Bandeirante do Brasil
anamariafal@uol.com.br

Resumo: Análises fragmentadas e reducionistas sobre a baixa efetividade da educação escolar pública brasileira têm apontado como fatores desassociados: descaso dos governos, descompromisso dos professores, desinteresse das famílias e outros. Entrando no século XXI, a crítica mais contundente se localiza na má formação do magistério, cuja culpa caberia ao ensino superior. **Objetivo:** analisar a leitura dos problemas educacionais com foco na formação docente inicial. **Procedimento:** pesquisa bibliográfica. **Conclusão:** valores e perspectivas contraditórias e falta de identidade fragilizam e tornam vulneráveis os cursos de pedagogia.

Palavras-chave: educação pública; formação docente; pedagogia.

INTRODUÇÃO

Posturas reducionistas que atribuem os problemas da educação escolar a causas isoladas, ora aos alunos e suas famílias, ora à gestão das escolas, ora à ineficiente atuação dos professores desviam a atenção da verdadeira gênese da questão dentro de uma ordem social injusta. Neste estudo pretendemos explorar como a formação inicial dos professores em cursos de pedagogia é, no momento, o destaque das acusações na fragmentada rede de análises sobre a baixa efetividade da escola pública no Brasil.

Uma vez que o tema *Educação e Formação de Professores* não se limita aos meios educacionais, mas está posto na sociedade, e que “todos” parecem ter soluções para as questões educativas, para compor este texto recorreremos a estudos da comunidade acadêmica, a periódicos especializados voltados para os educadores e a matérias publicadas na mídia. Entendemos que, somente buscando diferentes perspectivas, alcançaríamos nossos objetivos, quais sejam: a) analisar a leitura da questão educacional, com foco na formação inicial dos professores; b) contribuir para o esclarecimento da questão da formação professores dentro do curso de pedagogia, considerando a problemática socioeconômica e educacional contemporânea; c) desvelar artimanhas de convencimento e contradições presentes nos discursos circulantes sobre essa formação.

A inquietação quanto à formação oferecida pelos cursos de Pedagogia parte de nossa própria prática docente, reforçada pelo incômodo que observamos em pensadores da educação, exemplo adiante, sobre a maneira como se debate publicamente a educação na atualidade.

Estou cansado de tanta certeza, tantos dogmas, tantos escritos no jornal, tantas coisas ditas na televisão, e ditas muitas vezes por pessoas de referência nas suas áreas respectivas, muitas vezes na política, nas ciências, na arte, mas que quando falam de educação parecem esquecer tudo e dizem coisas sem sentido. Como se, de repente, todas as soluções consistissem em regressar a uma mítica escola de 30, 40 ou 50 anos atrás. Escola que, aliás, nunca existiu, mas que as pessoas miti-

ficam. (...) A razão principal é a crítica à maneira como se discute a educação hoje em dia. Em particular, como se discute a educação na mídia, como certos intelectuais, que aliás reconhecemos como pessoas prestigiadas, dizem tanta banalidade, tanta coisa falsa sobre a educação. (NÓVOA, 2007, p.05)

A educação em diferentes perspectivas

No discurso veiculado pela mídia e nas publicações especialmente voltadas ao magistério, a solução para a baixa qualidade do ensino público brasileiro seria, agora, a renovação dos cursos de pedagogia, responsáveis pela formação inicial dos docentes. Iniciativas pontuais demonstram ser possível “sanar mazelas e modificar culturas e práticas cristalizadas, ineficazes e não sintonizadas com as demandas da sociedade do século 21, (...) mas o desafio central é renovar os cursos de pedagogia e licenciatura”, destaca AVANCINI (2009, p.30). O problema estaria na ênfase dada pelos cursos de Pedagogia aos estudos teóricos em detrimento da formação prática dos professores: “os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres; os alunos saem de lá sem saber ensinar” (DURHAM, 2008, p.13). A solução seria “investir na formação dos professores e de quem forma os professores (...) uma vez que apenas 20% das disciplinas das faculdades de pedagogia se dedicam às metodologias de ensino” (O BRASIL QUE QUEREMOS, p.113).

Não que afirmações como essas sejam falsas; o problema está em analisar a formação inicial de professores nos cursos de pedagogia de modo dissociado dos contextos normativo, social, econômico e cultural que delimitam sua organização e sua autonomia e sem considerar o ponto de vista de quem exerce a profissão.

Atualmente, diferentes perspectivas se confrontam: de um lado, os que pensam a educação “de fora” e têm seus discursos reconhecidos e tornados públicos; de outro, os que a praticam no intra-muros da escola com patente pouca visibilidade. Tomando por referência POPKEWITZ (2001), podemos achar uma chave de resposta para o confronto que existe entre as disposições e demandas do discurso dominante e os sistemas de raciocínio incorporados no *modus operandi* dos professores: a estreita relação com o exercício do poder na sociedade, proporcionado a alguns grupos e limitado a outros. O discurso dominante tenta estabelecer um consenso em torno do individualismo e da meritocracia como alavancas da educação, mascarar as relações de poder e as determinações que lhes são subjacentes e delinear o pensamento dos docentes, retirando os problemas do âmbito social geral – numa sociedade econômica e socialmente injusta – e transferindo-os para o domínio específico de ensino nas escolas.

Ao focalizar a concepção sobre os benefícios da educação escolar e analisar a maneira como são tratadas a educação básica e a profissão docente, LAUGLO (1997) sugere que os desencontros pensam a educação e os responsáveis pela aplicação, na prática, de projetos elaborados em outras instâncias, se deve às distintas lentes com que se olha para os problemas educacionais. De um lado há uma análise com foco no custo-benefício quanto à efetividade das ações, com destaque aos papéis da informação e da qualificação técnica, dentro do enfoque de formação de capital humano. De outro, há a defesa de um modelo menos utilitário e instrumental

da educação e mais voltado à formação integral do ser humano como portador de múltiplas necessidades, para além do atendimento à economia de mercado.

Na educação escolar, poderoso componente cultural da sociedade na determinação da ação humana e na disciplinarização da população, o que se encontra em permanente disputa são as subjetividades, crenças e valores dos professores e dos alunos (GIROUX, 1988; GIROUX e MCLAREN, 1994). Tal disputa, obviamente, tem estreita relação com a identidade dos cursos de pedagogia.

Pedagogia: um curso em busca de identidade

No Brasil, desde a primeira estruturação (1939), percebe-se uma crônica dificuldade no estabelecimento de uma identidade teórico-prática no campo da pedagogia, haja vista as inúmeras propostas curriculares que perpassam a história do curso, conforme podemos observar no Quadro 1 (Curso de Pedagogia no Brasil: linha do tempo).

Quadro 1. Curso de Pedagogia no Brasil: linha do tempo

1939	Primeira regulamentação do curso: bacharelado (administração pública e pesquisa) e licenciatura (com um ano complementar de estudo em Didática e Prática de Ensino, licenciados podem lecionar no antigo curso ginásial).
1961: aprovação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) brasileira – n. 4024/61.	
1961	Regulamentação do currículo do bacharelado (sete disciplinas determinadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) mais duas à escolha de cada instituição.
1962	Regulamentação do estágio supervisionado e do currículo para a licenciatura, com obrigatoriedade para as disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Psicologia da Educação.
1968	Aprovação da Lei da Reforma Universitária – n.5540/68: os cursos de Pedagogia podem oferecer habilitações em Magistério (para lecionar no Curso Normal) e em Inspeção, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão (os chamados “especialistas” ou “técnicos” em educação):
1969	Eliminação da divisão entre licenciatura e bacharelado: a formação de professores para lecionar nas escolas normais e de especialistas passa a ser concomitante nos cursos de Pedagogia.
1971: modificação da LDB pela Lei 5692/71; a escola normal passa a ser chamada de magistério, garantida a exclusividade aos egressos para lecionar no nível I do 1º Grau (1ª a 4ª série); o curso de pedagogia continua formando professores para lecionar no magistério e especialistas.	
1986	Resolução do CFE permite a formação de docentes para o nível I do 1º Grau em cursos de pedagogia.
1996: aprovação da Nova LDB – Lei 9394/96, com a exigência de formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo que a formação de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) cabe aos cursos de Pedagogia. É estipulado o prazo de 10 anos para adaptação à nova legislação e enquanto isso, professores com magistério em nível médio continuam autorizados a lecionar.	
1997	Instituição de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores, aos quais caberia a formação dos professores. A pedagogia ficaria com a formação dos especialistas. Essa separação leva à disputa entre os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, de um lado, e os cursos de Pedagogia, de outro, e provoca confusão tanto nos cursos de formação quanto na carreira do magistério.
2003	A confusão chega a tal ponto que o CNE (Conselho Nacional de Educação) emite resolução reiterando o que já constava na LDB: a obrigatoriedade do diploma superior para o exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

2006: modificação da LDB pela Lei 11.274/06 que amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, de modo a atender crianças a partir dos 6 anos de idade. Aos sistemas de ensino é dado prazo até 2010 para adaptação.	
2006	Resolução nº 1/MEC-2006 explicita as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, aos quais cabe a formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio (modalidade Normal). Resolução n.1/CNE/CP de 15/05/2006: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2008	Divulgação pelo MEC da minuta do Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério.
2009	Decreto presidencial n. 6755/09: instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – inicial e continuada - sob coordenação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as instituições de Educação Superior Públicas. Com base neste decreto, o MEC lança o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A dicotomia professor *versus* especialista presente nos estudos pedagógicos proporcionados por diferentes matrizes curriculares têm origem na própria indefinição sobre a identidade profissional delineada pelo curso de pedagogia (formação especializada ou generalista?), conforme já apontamos em estudo anterior (FALSARELLA, HASHIZUME e BARONE, 2009). Nos últimos anos, além das disciplinas tradicionais, outras surgiram, relacionadas ao atendimento de minorias étnico-culturais e de portadores de necessidades especiais e à atuação em espaços educativos não-escolares, importantes sem dúvida, mas que acumulam o curso com novas demandas.

Em resumo, no Brasil, atualmente, o diploma de pedagogia confere a seu portador, de uma só vez, habilitações para lecionar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e, na falta de professores, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O formando sai certificado também para exercer funções de supervisão, gestão, orientação educacional e coordenação pedagógica, em espaços educativos escolares e não-escolares (instituições comunitárias, organizações não-governamentais, hospitais e empresas, dentre outros). Ainda pode atuar como educador social em programas e projetos educacionais voltados à participação comunitária e à educação popular. Isso sem contar as possibilidades de dedicação à área técnica (prestação de assessorias, por exemplo) e à pesquisa científica. É o caso de perguntarmos: que ideias sustentam esse tipo generalista e difuso de formação?

Pedagogia e mudanças sociais

Crenças e valores sociais sustentam ideologicamente cada momento histórico por que passa a humanidade e influenciam a educação: discursos, leis, debates públicos e o próprio exercício da função educativa (SAVIANI, 1982). Como a sociedade é dinâmica, crenças e valores passam por alterações a partir de demandas socioeconômicas e de novas informações trazidas pelo avanço técnico-científico. Acompanhando esse processo, o foco das discussões, das vivências e das práticas dos educadores também muda, seja durante a formação inicial, seja em processos de

formação continuada, seja no exercício da prática cotidiana. Contudo, temos que considerar que os educadores não são simplesmente “modelados” por cursos e discursos; formam suas convicções selecionando, interpretando, criticando, contestando, dando conotações próprias às ideias que lhes chegam, associando-as às experiências pessoais. A docência reflete o conceito de educação de quem a exerce, seus valores e crenças, mais ou menos conscientes e explícitos. A escola não é mero espaço de reprodução, mas também de produção de conhecimento sobre a prática docente, mesmo que pouco registrado, socializado e veiculado pela mídia.

Segundo FERNÁNDEZ ENGUITA (2007), a economia e a sociedade humana conheceram três grandes revoluções. A primeira aconteceu a partir do final do século XVIII e durante o século XIX. Tendo como centro a propriedade, dividiu a sociedade entre os que tinham e os que não tinham os meios de produção (proprietários e não-proprietários). A segunda foi organizacional e ocorreu a partir do segundo terço do século XX. Teve como centro a organização do trabalho, levou a intensa burocratização e a forte hierarquização interna nas instituições, criando a diferença entre os que dirigem e os que são dirigidos (dirigentes e subordinados). Hoje vivemos a terceira revolução e o que muda radicalmente é a intensidade e a amplitude com que o conhecimento é empregado na produção. Tecnologias de curta duração são rapidamente substituídas. A relatividade do conhecimento leva a uma nova divisão social entre os que detêm e os que não detêm o conhecimento (qualificados e não qualificados, ou, “inforricos e infopobres”, nas palavras do autor).

No final do século XX a humanidade chega, então, à era da globalização, do conhecimento, da informação. Dizer que a sociedade passa por mais um ciclo de profundas e complexas mudanças, de difícil entendimento e com grandes repercussões na educação, é afirmar o óbvio. A educação, que possibilita o acesso ao conhecimento, é apontada como a “mola mestra” para enfrentar os desafios gerados pelo avanço científico-tecnológico. Esse autor aponta como tais mudanças alteram radicalmente as relações entre a escola e a sociedade e influenciam o trabalho dos professores: a) as fronteiras transnacionais foram parcialmente derrubadas; a escola, que antes era instrumento de unificação e homogeneização, hoje convive e ensina a conviver com a diversidade; b) o ritmo das mudanças é tão intenso que já não há mais tempo para aprender agora e trabalhar depois: “o que um educador aprende hoje, recebe hoje, na sua formação inicial é uma pequena parte do que vai precisar durante toda sua vida profissional” (p.10); c) o conhecimento se desenvolve e se inova tão rapidamente que já não é simplesmente objeto de aprendizagem escolar, mas acontece em incontáveis e diversificados ambientes (presenciais e virtuais); porém, mesmo não sendo única, “a escola é o principal instrumento de distribuição de oportunidades de acesso a esse conhecimento” (p.11), do qual as camadas majoritárias da população, que frequentam a escola pública, dependem para a inclusão social.

Com relação ao último item, SAMPAIO e MARIN (2004) destacam que acima de tudo:

A escola é reconhecida como espaço insubstituível de acolhimento das novas gerações, com possibilidades de se tornar mais igualitária e livre de preconceitos, e de

permitir-lhes que conheçam sua cultura, possam analisar a sociedade, adquiram instrumentos para a crítica, a reflexão e até, quem sabe, para a criação de alternativas, diante das poderosas determinações que se impõem. (p. 1123).

Leis, normas, diretrizes...

Por muito tempo a visão da pedagogia esteve relacionada à educação escolar, à sala aula, aos problemas da educação formal. Hoje, a demanda de formação permanente em todos os campos de trabalho, levou-a a ampliar seu alcance até a educação não-formal e a ação pedagógica perpassa toda a sociedade.

A última LDB tentou responder a essa demanda, mas trouxe também novas divergências. Um exemplo foi a criação do Curso Normal Superior para formação específica de professores, sem prever possíveis especializações na carreira do magistério. As Resoluções n.1/MEC (Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, 04/04/2006) e n.1/CNE/CP (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 15/05/2006) tentaram solucionar o problema associando a formação para a docência (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) ao preparo para funções técnicas, decretando na prática o fim do Normal Superior. A polêmica, entretanto, continua posta. Para uns, a formação mais ampla do educador sugerida pelas Diretrizes pode contribuir para a melhoria do ensino nas escolas. Para outros, a amplitude e o aligeiramento dos conteúdos de formação profissional tem repercussões nefastas para o ensino.

Em seu conjunto, essas Diretrizes destacam que a formação do pedagogo deve propiciar estudos de múltiplos e diversificados campos do conhecimento (filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural), de modo a nortear práticas docentes e de gestão, integrando o trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva democrática (planejamento, execução, análise, coordenação, monitoramento e avaliação de planos e projetos pedagógicos) em espaços institucionais escolares e não-escolares. Assim, são competências esperadas do egresso do curso de pedagogia, dentre outras (Resolução CNE/CP nº1/2006, art.5º): atuar com ética com vista a uma sociedade mais justa; comprometer-se com a promoção da aprendizagem, qualquer que seja a fase de desenvolvimento do sujeito; respeitar e ensinar a respeitar a diversidade étnico-racial, de classe social, de necessidades especiais, dentre outras, contribuindo para a superação de exclusões; apresentar postura investigativa, integrativa e propositiva, identificando problemas socioculturais e educacionais relacionados aos alunos e ao meio ecológico-ambiental; participar do trabalho em equipe e da gestão das instituições onde atua; manter-se atualizado com relação a propostas curriculares e a práticas pedagógicas.

Tais exigências devem possibilitar ao pedagogo trabalhar com a construção do conhecimento onde quer que ela ocorra e, em decorrência, os cursos de pedagogia devem voltar-se à capacitação de um profissional capaz de atuar em diferentes áreas e de inserir-se em um mercado de trabalho amplo e diversificado. Atuando em espaços escolares ou

não, o graduado em pedagogia deverá apresentar consistente formação teórica articulada à diversidade de práticas, como de fato as Novas Diretrizes Curriculares buscam contemplar. Perante tal multiplicidade de demandas e considerando que diretrizes não podem resolver problemas estruturais de cursos oferecidos por um sem-número de instituições de ensino superior, não é de se estranhar que os currículos dos cursos de pedagogia se encontrem em permanente reformulação, apresentando inúmeras fragilidades, tendendo ora para um lado, ora para outro, sem encontrar um firme eixo norteador, um foco definido. Causa estranheza, entretanto, que um profissional tão altamente idealizado no discurso oficial seja tão pouco chamado a opinar quando da formulação de políticas e da elaboração de reformas e projetos que tanto afetam seu trabalho cotidiano. Todas essas questões, obviamente, repercutem no perfil do profissional da educação.

Como fica, em especial, a formação dos professores?

Neste aspecto, gostaríamos de enfatizar duas questões: a) a qualidade do trabalho do professor depende apenas em parte de sua formação inicial, frente a tantos outros fatores intervenientes; b) a inserção de cada professor na profissão é única e se dá paulatinamente em função das reflexões que desenvolve, da forma como interpreta o discurso oficial e de sua adesão pessoal à docência. Em texto anterior de nossa autoria (FALSARELLA, 2005) apontávamos que, no Brasil, a escola, especialmente a pública, é uma grande fonte de emprego, onde, ao lado de pessoas com talento verdadeiro, há outras que exercem a docência por falta de alternativas ou para complementar renda.

O perfil do professor “ideal”

Garimpendo escritos com controversas opiniões, acadêmicas e leigas, construímos o Quadro 2 (Competências do professor) com as características que seriam desejáveis ao “professor ideal” do presente momento histórico. O retrato que conseguimos foi de um ser híbrido, multifuncional, ambíguo e contraditório, que irá atuar em ambientes escolares e em outros ambientes educativos, cuja preparação é atributo do curso de pedagogia.

Quadro 2. Competências do professor

Como sujeito moral	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Age com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
Como sujeito do mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É menos corporativista e mais individualista. ✓ É mais competitivo e apegado ao mérito pessoal; adepto da meritocracia. ✓ Ensina melhor quando compensado por estímulos positivos (bônus salariais). ✓ Ensina bem, condições de trabalho e condições socioeconômicas da população com que trabalha não o atingem no exercício docente.
Como profissional prático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece os conteúdos que trabalha com os alunos, sabe fazer a transposição didática de modo a torná-los “aprendíveis”, planeja, desenvolve procedimentos e avalia a aprendizagem dos alunos e os prepara para as avaliações unificadas do sistema. ✓ Associando teoria e prática, domina o trabalho concreto de sala de aula, assumindo o papel de articulador, organizador, mediador, facilitador da aprendizagem, de modo a favorecer a autonomia dos alunos. ✓ Promove a aprendizagem dos alunos, qualquer que seja a fase de desenvolvimento humano em que se encontrem, em qualquer nível ou modalidade do ensino. ✓ Conhece os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem que os alunos podem apresentar, sabendo tratá-las adequadamente. ✓ Identifica problemas, não só os educacionais como também os socioculturais, sabendo lidar com eles. ✓ Interage com o contexto social e cultural dos alunos e dos locais onde atua, dialogando com a realidade e desvelando contradições. ✓ Age no sentido da superação de diferentes tipos de exclusão, respeitando e estimulando o respeito às diferenças de natureza cultural, econômica, política, ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras. ✓ Atende à realidade social e cultural cada vez mais complexa, adequando-se a transformações, tais como novas configurações familiares e violência intra-escolar etc. ✓ Transita por temas da modernidade como diversidade cultural, meio ambiente, novas tecnologias. ✓ É agente intercultural no trabalho com minorias étnico-culturais.
Como profissional reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflete sobre sua prática docente, apresentando autocrítica, não se eximindo da culpa pelo mau ensino: observa, analisa e avalia as próprias ações e suas repercussões na aprendizagem dos alunos. ✓ Tem autonomia intelectual, consciência de se manter atualizado e é agente de produção do próprio conhecimento. ✓ Tem consciência da diversidade da realidade com que lida.
Como profissional de equipe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa do trabalho de equipe nos espaços educativos onde atua, agindo com colaboração e respeito. ✓ Participa da gestão das instituições em que atua, planejando, executando, acompanhando e avaliando coletivamente projetos e programas educacionais. ✓ Atua sempre numa perspectiva democrática.
Como profissional dialógico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelece uma relação dialógica com os alunos. ✓ Estabelece o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento. ✓ Dialoga com a diversidade, compreendendo as diferenças. ✓ Dialoga com a realidade, desvelando contradições. ✓ Estabelece diálogo crítico com o mundo.

<p>Como pesquisador, em permanente formação e atualização, inclusive na área da informática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem uma visão abrangente e crítica sobre o significado da educação no mundo hoje. ✓ Tem postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas onde atua. ✓ Realiza pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre: seus alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais-ecológicos; propostas curriculares; organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. ✓ Está antenado a seu tempo histórico, ao contexto geopolítico, aos achados científicos da época e à conjuntura socioeducacional. ✓ Acompanha o avanço tecnológico, a velocidade dos processos de comunicação, a ampliação e disseminação rápida do conhecimento. ✓ Participa de comunidades e ambientes virtuais de aprendizagem.
---	---

Evidentemente, tantas e contraditórias qualificações causam mal estar permanente aos responsáveis pela formação docente, cuja função é cercada de paradoxos. De acordo com NÓVOA (2006), a glorificação da sociedade do conhecimento, a concepção da educação como alicerce do futuro do país e o excesso de demandas que a sociedade impõe à escola contrastam com a perda de prestígio dos professores, de modo que formar o “professor reflexivo” se torna uma expressão retórica face às precárias condições concretas de trabalho e de desenvolvimento profissional.

A falta de identidade gera vulnerabilidade no campo da educação

Embora haja concordância em alguns pontos (os professores devem saber os conteúdos que ensinam e como devem ensiná-los, futuros professores devem ser colocados em contato com os contextos nos quais irão atuar, há uma distância entre a estrutura dos cursos de pedagogia e a realidade das salas de aula, é preciso maior integração entre a prática escolar e a teoria ensinada nos cursos), nas recentes discussões sobre a problemática educacional brasileira observamos um embate entre educadores de formação e outros profissionais, principalmente economistas, que trazem concepções diferentes, divergentes e contraditórias do que se espera do professor. O professor é idealizado desde como “profissional do desenvolvimento da dimensão humana, da cultura e das interações sociais” (Professora FÁTIMA CRUZ, *apud* AVANCINI, p.32) até como um sujeito mais individualista, competitivo e apegado ao mérito pessoal, como enfatiza o economista PAULO RENATO SOUZA, secretário de educação do estado de São Paulo (2009).

Nesta última perspectiva, é impossível passar despercebida a visão comportamentalista aplicada ao professor, visto como um profissional que só ensina os alunos caso lhe acenem com um estímulo positivo na forma de recompensa pecuniária, esquecendo o aspecto humanista de seu ofício. Independentemente de o professor ser mal remunerado, como de fato é, trata-se de uma grande simplificação desconsiderar todos os outros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

AZANHA (1995) destaca que um dos caminhos possíveis para se apreender a mentalidade de uma época é a identificação de palavras que mais aparecem e condicionam a discussão dos problemas, verdadeiras “palavras sagradas” em acordo com crenças e valores prevaletentes, muitas vezes meros *slogans* desprovidos de sentido de tanto serem repetidas. Quando se fala

no professor hoje, palavras e expressões como “mérito”, “meritocracia”, “individualismo”, “competitividade”, “competição”, “aferição do nível dos professores” “aferição do nível do ensino”, são as mais presentes nos discursos oficiais, os mais veiculados pela mídia, conforme podemos observar nos trechos que seguem.

Em culturas mais individualistas e competitivas, como a anglo-saxã, as aferições do nível dos professores e do próprio ensino não são apenas bem aceitas como têm ajudado a melhorar as escolas, na medida em que fornecem um diagnóstico dos problemas. Os professores brasileiros que agora resistem a passar pela avaliação certamente não estão atentos a isso. Sua maior preocupação é lutar por direitos iguais para todos - velha bandeira que ignora qualquer noção de meritocracia. Por isso, eles se posicionaram contra uma regra do projeto [novo Plano de Carreira do Magistério Estadual de São Paulo, proposto em 2009] que limita o número de promoções por ano: não mais do que 20% dos profissionais poderão subir de nível. É um teto razoável: evita um rombo no orçamento e, ao mesmo tempo, promove uma bem-vinda competição. Demandará mais empenho e estudo dos professores - o que não lhes fará mal. (PAULO RENATO SOUZA, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, 2009, p.16) (grifos nossos)

Sou favorável à promoção por mérito. Elaborar uma carreira que leve em consideração o mérito e negociar com a categoria como aferir isso de maneira a considerar o esforço do professor é louvável. Acho que não há resistência da categoria. (FERNANDO HADDAD, Ministro da Educação, entrevista a *O Estado de S.Paulo*, 17.fev.2010, p. s/nº) (grifos nossos)

Já entre os responsáveis pela formação dos futuros professores predominam expressões como “agente de construção ou de produção do conhecimento”, “articulador”, “mediador”, portador de uma “multiplicidade e/ou diversidade de papéis”, além de apontarem a permanente precarização da profissão docente e fatores limitadores da autonomia profissional e intelectual.

(...) o professor se torna agente de produção do próprio conhecimento e assume o papel de articulador e organizador da aprendizagem, na escola e em outros ambientes de aprendizagem. (PROFESSOR ROGÉRIO CÓRDOVA, UnB, *apud* AVANCINI, 2009, p. 35) (grifos nossos)

(...) Somam-se a isso, na opinião da Professora FÁTIMA CRUZ, a fragilização dos sistemas públicos de ensino, a precarização das condições de trabalho, a ausência de tempo para a reflexão e os questionamentos em relação a suas práticas por parte das famílias e da sociedade. (*apud* AVANCINI, out.2009, p. 32) (grifos nossos)

A quem interessa a fragilidade de cursos de formação de professores?

BOURDIEU (2002) destaca que a partir de meados do século XX os sistemas de ensino foram fortemente afetados com a entrada na escola de categorias sociais que estavam excluídas. Um dos efeitos mais paradoxais desse processo foi a descoberta das funções conservadoras da escola democrática: não basta ter acesso ao ensino para ter êxito escolar, e não basta ter êxito escolar para ter acesso às posições sociais proporcionadas pelos certificados escolares. Com a chegada da nova clientela, a instituição escolar passa a viver uma crise crônica, com manifestações críticas de tempos em tempos, contrapartida dos ajustamentos às contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população. A esse respeito, ele destaca:

A estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida no essencial (...) com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído

na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (p.221).

Fica claro que não dá para garantir o acesso aos diferentes níveis do sistema escolar às crianças oriundas de famílias desprovidas econômica e culturalmente sem modificar o valor simbólico e econômico da educação. A definição da identidade social é, cada vez, mais definida pela instituição escolar, mas a diferenciação escolar é mantida: de um lado há os estabelecimentos públicos improvisados na periferia, de multiplicação precipitada para acolher cada vez mais alunos. De outro, os estabelecimentos altamente preservados, geralmente particulares, que servem aos filhos das “boas famílias”.

Na verdade, as instituições escolares que conduzem às posições de poder econômico e político continuam exclusivas e reservadas a poucos. O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e estritamente reservado a alguns, consegue “a façanha de reunir a aparência da democratização com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (BOURDIEU, 2002, p.223). Hoje os sistemas educacionais excluem como sempre excluíram, porém mantendo em seu seio os excluídos, relegando-os às escolas desvalorizadas e sem garantir-lhes aprendizagens. Tudo isso guarda estreita relação com uma contradição fundamental do mundo atual: uma ordem social que tende cada vez mais a oferecer tudo a todos (como o consumo de bens materiais, simbólicos e políticos), mas que, por meio da aparência, do simulacro, da imitação, reserva para poucos a posse real e legítima de bens exclusivos.

É neste terreno movediço, em que conhecimentos e valores literalmente “escorrem pelas mãos” e a estrutura de classes se mantém assumindo diferentes formas, que se encontram os cursos de pedagogia, em permanente reconstrução sem encontrar um rumo claro para a formação dos docentes, principalmente dos originários e destinados a atuar na escola pública. Estará o curso fadado a formar maus professores para as escolas frequentadas por pobres, reproduzindo a estrutura social?

Ora, já vimos que a escola não detém mais o domínio da transmissão cultural e que o mundo tornou-se uma grande escola, o nos leva a reconhecer os limites da formação inicial. A eles se somam as contradições entre as medidas legais, que declaram a intencionalidade de uma boa educação para todos, e as condições de formação e trabalho docente efetivamente existentes.

CONCLUINDO

Com efeito, tais contradições não existem por si, mas fazem parte das transformações nos modos de compreender a vida e o mundo. Como destacam SAMPAIO e MARIN (2004), embora seja uma das peças no conjunto das medidas de convencimento e conformidade à ordem social, a escola continua sendo necessária como parte de um processo de civilização.

Frente a uma sociedade que veicula valores tão contraditórios com relação à educação não é de se estranhar o conflito permanente nos cursos de pedagogia perante os desafios.

Podemos apontar, de pronto, dois deles. O primeiro, no campo dos valores: formar pessoas para a cooperação ou para a competição numa sociedade acirradamente competitiva? O segundo, no próprio campo do conhecimento: que competências buscar na formação de docentes que atuarão em uma realidade fluida, mutante, onde o conhecimento se faz, se desfaz e se refaz continuamente?

Os trechos a seguir expressam tão diferentes perspectivas:

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. (...) Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. (...) Acho que (as faculdades de pedagogia) precisam ser inteiramente reformuladas. Repensadas do zero mesmo. Não é preciso ir tão longe para entender por quê. Basta consultar os *rankings* internacionais de ensino. Neles, o Brasil chama atenção por uma razão para lá de negativa. Está sempre entre os piores países do mundo em educação. (EUNICE DURHAM, 2008, p. 14).

Mas quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. (SEVERINO, 2002, p.117)

No entanto, como a sociedade não é uniforme e as representações sociais que a educação desperta em diferentes setores não coincidem, entende-se que é neste caráter polivalente e contraditório da escola que podemos encontrar caminhos. Se a sociedade pretende, de fato, ter bons professores, há de repensar a formação e a valorização docente, não isoladamente, mas de modo articulado a outros fatores que intervêm na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AS MELHORES escolas da cidade. *Veja São Paulo*, 03.out.2001. Disponível em www.nce.ufrj.br.
- AVANCINI, Marta. Dossiê: Raio X para novas práticas. São Paulo: *Educação* n.150, out.2009, p. 28-35.
- AZANHA, José Mário P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes,1995.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In:NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ:Vozes,2002.
- DURHAN, Eunice. Fábrica de maus professores (entrevista). *Veja*, São Paulo, ed.2088, 26.nov.2008, p.13-17.
- FALSARELLA, Ana Maria. Professor? Professores...Belo Horizonte:*Presença Pedagógica*,v.11,n.66, nov. dez.2005, p. 68-74.
- FALSARELLA, Ana Maria, HASHIZUME, Cristina M. e BARONE, Rosa E.M. *Formação de pedagogos e cotidiano escolar*. São Paulo: Alexa Cultural,2009.
- _____. O papel da oralidade na elaboração do projeto da escola – o discurso dos professores em contraposição ao discurso oficial. *Teias*, Rio de Janeiro: n.13-14, jan.dez.2006. Disponível em www.periodicos.proped.pro.br.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. O educador na sociedade do conhecimento: problemas, oportunidades e desafios. UNESP: IX Encontro Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia-SP, 02-05.set.2007, Caderno de Textos e Resumos, p.9-13.
- GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba S. (coords.). [Professores do Brasil: Impasses e Desafios](#). Brasília: UNESCO, 2009.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo:Cortez,1988.

_____ e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.93-124.

HADDAD, Fernando. Promoção por mérito valoriza docente (entrevista). *O Estado de S. Paulo*, 17.fev.2010. Disponível em www.estadao.com.br.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, mar.1997, p. 11-36,.

NÓVOA, António. Nada substitui o bom professor. (palestra proferida na sede do Sinpro-Sindicado dos Professores de São Paulo). In: *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Caderno Sinpro, jan.2007.

O BRASIL que queremos [seminário]. *Veja*, São Paulo, ed. 2087, 10.set.2008, p.110-120.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RESOLUÇÃO n.1/MEC, 04/04/2006: aprova as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.

RESOLUÇÃO n.1/CNE/CP de 15/05/2006: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

SAMPAIO, Maria das Mercês e MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 25, n.89, p.1203-1225, set.dez. 2004. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

SAVIANI, Dermeval. *As teorias da educação e os problemas da marginalidade na América Latina*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa n.42, 1982, p.8-18.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação* do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, vol. 30, n° 02, 2005. Disponível em coralx.ufsm.br.

SEVERINO, Antônio J. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre, 27-30.abr.2008, p.115-130.

SOUZA, Paulo R. Contra o corporativismo (entrevista). *Veja*, São Paulo, ed. 2136, 28.out.2009, p.13-17.